

**学校研究 教師が主体的に学び、継続的に研修していくためには? : 指導法研修による肢体不自由教育経験年数5年以下の教員の自立活動への意識の変化**

著者	佐々木 高一, 杉林 寛仁, 村主 光子, 城戸 宏則, 川間 健之介
雑誌名	研究紀要
巻	52
ページ	81-85
発行年	2016-12-25
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00151856">http://hdl.handle.net/2241/00151856</a>

# 教師が主体的に学び、継続的に研修していくためにはⅡ

—指導法研修による肢体不自由教育経験年数5年以下の教員の自立活動への意識の変化—

○佐々木高一      杉林寛仁      村主光子      城戸宏則      川間健之介

## I. はじめに

肢体不自由特別支援学校では、学校組織としてどのように自立活動の専門性を継承していくかが喫緊の課題となっている。そこで当校では平成23年度より、学校組織における自立活動の専門性の継承において、「研修の内容を授業にいかす」「授業で出てきた疑問を研修で解決する」ことを意識し、①動作法、静的弛緩誘導法、知覚運動学習の3つのうちから1つを選んだ指導法研修（個別の指導計画の研修を含む）、②自立活動の時間の指導内での学び合いによる授業内研修の2つを設定し、「メンタリング」や「同僚性」の機能を活かしながら校内研修に取り組んでいる。

2年間の研修によるアンケート及び聞き取り調査を実施し、当校教員の自立活動の時間の指導への意識がどう変化したかを見たところ、当校肢体不自由教育経験5年以下の教員では、実態把握や目標設定が良い方向に変わったと評価した回答が多く見られた。このことから、「メンタリング」や「同僚性」の機能を活かしながら研修と授業を関連させることで、自立活動の専門性を高めることにつながるものが推測された。

本稿では、当校校内研修の2つの柱のうち、①指導法研修に着目した。当校で取り組んでいる指導法研修は、指導技法を十分に習得するというよりは、指導技法の背景にある子どもの見方捉え方を学び、それを自分の指導に活かし子どもに関わっていくことを重視している。この研修を通じて、肢体不自由教育経験年数5年以下の教員にとって、指導法研修で学んだ内容が自立活動の時間の指導と、時間の指導以外の指導場面においてどのような変化をもたらしたかを検討し、自立活動の専門性を継承していくための研修の在り方について考察する。

## Ⅱ. 方法

肢体不自由教育経験年数5年以下の当校教員6名（年齢24～58才）に対して、昨年度の指導法研修による自己の変化について、アンケート調査と聞き取り調査を併せて実施した。アンケート項目は、①自身の時間の指導についての変化について5項目、②指導の実感について4項目、③時間の指導以外の自分の指導や研修活動の変化を設定し(表1)、3件法（「変わらない」「良い方向に変わった」「良い方向に大きく変化した」）で評価してもらった。また、指導法研修で行った11のプログラムについて、どのプログラムが有効であったかを複数回答可でチェックしてもらった。

聞き取り調査では、1)アンケート調査で良い方向に変わったと評価した項目について、変化した理由、2)アンケート調査で変わらないと評価した項目について、変化しなかった理由、3)現在の自立活動の指導について課題と感じていることや困っていることの3点について聞き取りを行った。

表 1 質問紙の項目

指導法研修による自己の変化	①自身の時間の指導についての変化 ・実態把握ができる ・目標設定ができる ・目標に応じた指導内容を選定できる ・目標に応じた指導方法を選定できる ・指導に対する子どもの評価ができる
	②指導の実感に関する項目 ・子どもの変化に気づいて適切に評価できる ・目標に対する指導の結果に手ごたえを感じる ・一人で時間の指導ができる ・時間の指導に自信をもってできる
	③時間の指導以外の自分の指導や研修活動の変化

### Ⅲ. 結果

#### 1. アンケート調査の結果

アンケートは配布数 6，回収 6（回収率 100%）であった。

①自身の時間の指導の変化の項目のうち、「実態把握ができる」では、6 名中 4 名が良い方向に変わった（図 1）。「目標設定ができる」では、6 名中 5 名が良い方向に変わった（図 2）。「目標に応じた指導内容を選定できる」では、6 名中 5 名が良い方向に変わった（図 3）。「目標に応じた指導方法を選定できる」では、6 名中 4 名が良い方向に変わった（図 4）。「指導に対する子どもの評価ができる」では、6 名中 5 名が良い方向に変わった（図 5）。

②指導の実感に関する項目のうち、「子どもの変化に気づいて適切に評価できる」では、6 名中 5 名が良い方向に変わった（図 6）。「目標に対する指導の結果に手ごたえを感じる」では、6 名中 2 名が良い方向に変わった（図 7）。「一人で時間の指導ができる」では、6 名中 3 名が良い方向に変わった（図 8）。「時間の指導に自信を持ってできる」では、6 名中 3 名が良い方向に変わった（図 9）。

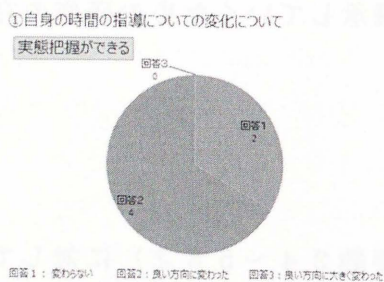


図 1 実態把握ができる

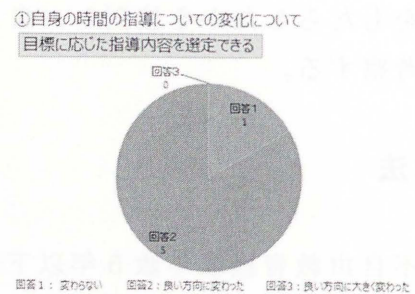


図 3 目標に応じた指導内容を選定できる

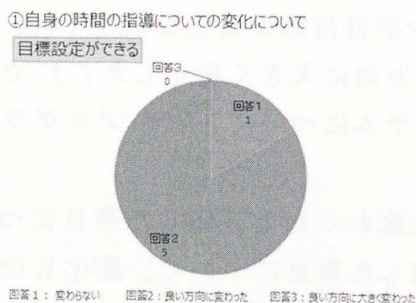


図 2 目標設定ができる

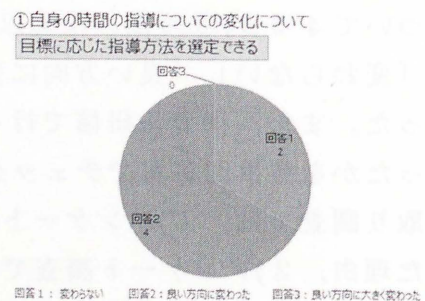
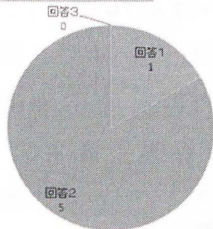


図 4 目標に応じた指導方法を選定できる

①自身の時間の指導についての变化について

指導に対する子どもの評価ができる

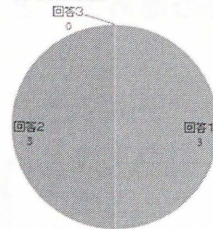


回答1：変わらない 回答2：良い方向に変わった 回答3：良い方向に大きく変わった

図5 指導に対する子どもの評価ができる

②指導の実感に関する項目

一人で時間の指導ができる

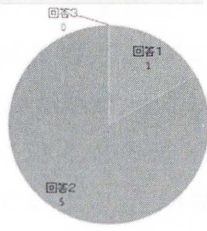


回答1：変わらない 回答2：良い方向に変わった 回答3：良い方向に大きく変わった

図8 一人で時間の指導ができる

②指導の実感に関する項目

子どもの変化に気づいて適切に評価できる

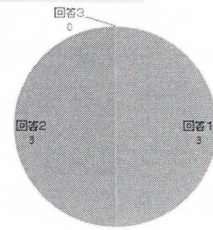


回答1：変わらない 回答2：良い方向に変わった 回答3：良い方向に大きく変わった

図6 子どもの変化に気づいて適切に評価できる

②指導の実感に関する項目

時間の指導に自信を持ってできる

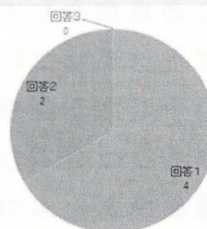


回答1：変わらない 回答2：良い方向に変わった 回答3：良い方向に大きく変わった

図9 時間の指導に自信を持ってできる

②指導の実感に関する項目

目標に対する指導の結果に手ごたえを感じる

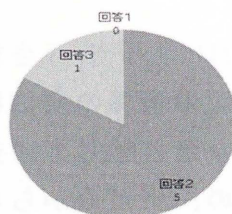


回答1：変わらない 回答2：良い方向に変わった 回答3：良い方向に大きく変わった

図7 目標に対する指導の結果に手ごたえを感じる

③自立活動の時間の指導以外の指導や研修活動の変化については、6名全てが良い方向に変わった（図10）。

③時間の指導以外の自分の指導や研修活動の変化



回答1：変わらない 回答2：良い方向に変わった 回答3：良い方向に大きく変わった

図10 時間の指導以外の自分の指導や研修活動の変化



指導法研修で有効であったプログラムとしては、「子どもの見方捉え方」が一番多く、次に「ケース会の進め方」と「指導技法」が多いという結果が得られた。

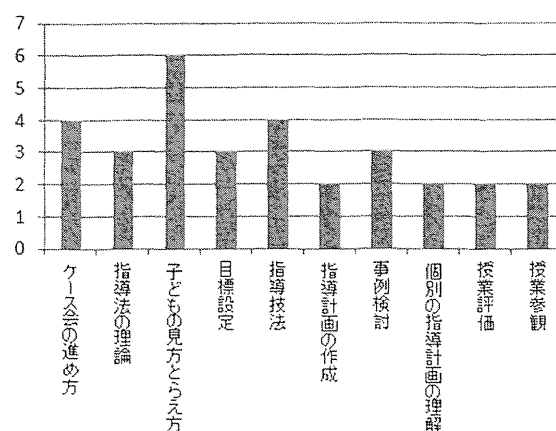


図 1 1 有効であった研修内容

## 2. 聞き取り調査の結果

聞き取り調査では、指導法研修による自立活動の時間の指導の変化について、良い方向に変わったこととして、「研修で身体つながりについて実感できた。授業の実態把握や評価の中で子どもの体全体をみる意識がついてきた」、「研修での子どもの見方やとらえ方を学んだことにより実態把握や子どもの課題が見やすくなった」、「時間の指導の最初と最後で比較したり、時間の指導の成果と日常生活のつながりを見たりして、評価場面を工夫できた」等が挙げられた。変わらないこととして、「アプローチしたいと思うことはあっても技能的に難しいと感じることが多い」、「指導結果の手ごたえは授業の中では何となくだが感じているが、それでよいのかわからない」等が挙げられた。

また、指導法研修による自立活動の時間の指導以外の指導場面の变化について、良い方向に変わったこととして、「授業の際に椅子にしっかり座るようにすることや前を向く、足をつくなど自然に気にするようになった」、「教科の授業中の姿勢について生徒に声かけすることが増えた」、「介助場面や授業場面で指導法研修での関わりが活かされた」、「個別の指導計画をもとに、生徒の介助の仕方を教員で共有して関わることはできた」、「ケース会でいろいろな人の意見を共有して、自分では気づけないことが分かったのが良かった」等が挙げられた。

## Ⅳ. 考察

指導法研修を通じた自立活動の時間の指導の変化については、実態把握から評価までの一連の流れについて良い方向に変わったと感じていることが分かった。指導の実感については、自己の変化を感じているものの、まだ分からないことや不安に思っていることが多かった。自立活動の時間の指導は、研修を受けても知識や技能を身につけるには時間がかかり、難しいものと感じている様子であった。

自立活動の時間の指導以外の指導場面での変化については、全ての教員で良い方向に変わったと感じていた。これは、指導法研修で学んだ子どもの見方や関わり方を活かし、教

室での授業時や、食事、トイレ場面等での子どもの課題をより深く捉えることができるようになったこと、そして、子どもと密に関わるこうした場面では、子どもの課題を捉えやすいことが影響していると思われる。

「子どもの課題を捉えられること」は非常に重要であり、子どもがどうしても上手くできないのかを、「自ら考え指導すること」につながるからである。どうすれば上手くできるかを自ら考え指導していくからこそ、新たな疑問が生じてくる。すると、ケース会等の情報交換の際に主体的に参加できるようになり、そこでメンタリングや同僚性の機能が発揮され、自らの指導をよりよくしていくためのヒントを他の教員から得ることにつながっていく。また、研修で解決したいことも出てきて、目的意識を持って研修へ参加していけるようになる。

研修で学んだことを活かし、子どもへ関わり続けることで、当初子どもの課題と感じられていた部分が改善されていく。すると、研修や情報交換の重要性を実感し、より一層の主体的な参加につながっていく。さらに、子どもの課題解決に向けてどのような場でどういう指導をしていたのかを振り返ることが重要である。自立活動の時間と教室場面それぞれで取り組んでいたことが関連を持つことで指導効果を上げていたと捉えられることで、自立活動の時間の指導と学校生活全体での自立活動の指導の関連について体験的に理解が促進され、自立活動の時間の指導の重要性を実感できるようになる。

以上のことより、自立活動の専門性を継承していくための研修で考慮する点として、指導者自身で子どもの課題を捉えて、その改善に向けて指導者自ら考えて指導していくことを下支えする体制を整えることである。そのためには、まずは研修により子どもの見方や関わり方を学ぶことが必要であり、それを基に子どもの課題を捉え、その解決のためのヒントを研修から得て、自分で考えて指導していくことを繰り返しながら、子どもの課題が改善することを体験していく。すると、研修が自分の指導に役立つことが実感され、より一層主体的な研修への参加につながっていく。こうしたサイクルを通じて、自立活動の専門性が向上していくことになる。

子どもの課題を捉える場面としては、自立活動の時間だけではなく、むしろ子どもと関わる時間が多く、課題を見出しやすい教室での学習場面・生活場면을積極的に活用していくことが重要である。加えて、こうした場面と自立活動の時間の指導と関連させ、両者が関連することで指導効果が上がっていくような実感を持たせるような工夫が必要である。

## V. 参考文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2010）肢体不自由のある子どもの教育における教員の専門性向上に関する研究，研究成果報告書
- 2) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校編（2008）肢体不自由教育の理念と実践，ジアース教育新社